

MODULE 1

Doeloriëntatie van een historisch museumbezoek

1. Doelstellingen van de module

Na afloop van deze module...

1. ben je je expliciet bewust van de doelen die je (spontaan) stelt aan een museumbezoek met een klasgroep;
2. verwerf je kennis van en inzicht in de veelheid aan doelen die je kan stellen aan een museumbezoek met een klasgroep;
3. kan je toelichten waarom waarom het belangrijk is doelen voorop te stellen bij een museumbezoek met een klasgroep;
4. kan je concrete doelen formuleren, bestemd voor een museumbezoek met een klasgroep;
5. leg je het verband tussen de doelen die je stelt aan een museumbezoek met een klasgroep, en die van de klaspraktijk die aan het bezoek vooraf gaat en die erop volgt;
6. kan je toelichten waarom doelen de kern vormen van elke verdere uitwerking van een museumbezoek met een klasgroep: vanuit de doelen selecteer je leerinhouden, werkvormen en evaluatiewijzen (*constructive alignment*).

2. Doeloriëntatie van een historisch museumbezoek: theorie

2.1. Inleidende oefeningen

Oefening 1

Stel dat je, in eender welke hoedanigheid: als leerkracht, gids of educator, een bezoek brengt met een klasgroep secundair onderwijs aan een historisch museum naar keuze. Welke drie tot vijf doelen stel je voor dit bezoek voorop? Noteer die voor jezelf, en houd ze bij. In geval je moeilijkheden ondervindt bij het beantwoorden van deze vraag: noteer ze eveneens.

Hierna volgt een suggestieantwoord.

Er zijn een aantal redenen denkbaar voor waarom deze vraag niet eenvoudig te beantwoorden is:

1. Misschien denk je niet expliciet en bewust over doelstellingen na. Je brengt een rondleiding zoals je die al jaren brengt (en goed bevonden wordt door je publiek, naar jouw aanvoelen), of vertrouwt op het educatieve aanbod dat het museum doet.
2. Misschien wil je meer informatie over de klasgroep: hoe is die samengesteld? Hoe is het gesteld met hun motivatie? Wat zijn achtergrondkenmerken van leerlingen? Welke leeftijd hebben de leerlingen?
3. Misschien hoor je graag eerst over wat aan het museumbezoek vooraf ging, of wat erna nog volgt?
4. Misschien laat je jouw doelen helemaal afhangen van het specifieke historische museum dat wordt bezocht en het didactische aanbod dat ze bieden?
5. Misschien wil je meer informatie over op welk onderdeel van het museum precies gefocust wordt tijdens het bezoek?
6. Etc.

Oefening 2

Hieronder vind je een lijst van 12 doelen die je kan verbinden aan een historisch museumbezoek. Rangschik deze doelen op twee manieren:

- (1) Naar *wenselijkheid*: wat zijn voor jou de meest wenselijke (en dus belangrijke) doelen? Noteer desgewenst, voor jezelf, ook enkele criteria van waarom je doelen wel/niet wenselijk acht.
- (2) Naar *haalbaarheid*: wat zijn voor jou de meest haalbare doelen? Noteer desgewenst, voor jezelf, ook enkele criteria van waarom je doelen wel/niet haalbaar acht.

1. De leerling wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis
2. De leerling ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
3. De leerling leert representaties van het verleden kritisch analyseren
4. De leerling ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden
5. De leerling heeft de rondleiding als plezierig ervaren
6. De leerling verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
7. De leerling leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een persoon uit het verleden
8. De leerling heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan
9. De leerling leert historische vragen stellen
10. De leerling leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
11. De leerling leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen
12. De leerling leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst

Nu je de doelen volgens beide manieren hebt gerangschikt: zie je clusters terugkomen in je rangschikking? Kan je bijvoorbeeld de top drie van beide rangschikkingen onder één noemer vatten? Indien zo: wat zou die noemer zijn?

Noemers kunnen zijn:

1. Kennis en inzicht bevorderen
2. Kritisch denken bevorderen
3. Interesse bevorderen
4. ...

2.2. Het belang van doeloriëntatie

Net zoals voor elke educatieve activiteit geldt ook voor een museumbezoek met een klasgroep dat die best doelgeoriënteerd is: bij voorkeur steken er doelen achter een bezoek, dat immers onderwijstijd vergt en een kostenplaatje draagt. Een dergelijk bezoek wordt dan ook geacht bij te dragen tot het leren van leerlingen (in de brede betekenis van het woord). Het identificeren van doelen gebeurt in twee stappen. In een eerste stap is de leerkracht aan zet. Het is immers de leerkracht die voorafgaandelijk aan een bezoek een keuze maakt voor een specifiek historisch museumbezoek. Die doet dat veelal in functie van het realiseren van doelen binnen het geschiedeniscurriculum, of toch deels: mogelijks wordt er vakoverschrijdend samengewerkt met andere vakleerkrachten. Nog in de eerste stap maakt de leerkracht ook een basiskeuze voor een specifieke aanpak, een werkvorm. Die geeft het kader aan waarin de onderwijsactiviteiten van de leerkracht en/of gids en/of museumedicator en de leeractiviteiten van leerlingen plaatsvinden. Opteert de leerkracht voor een rondleiding, uitgevoerd door iemand van de museumstaf of door zichzelf? Of laat die de leerlingen zelfstandig of in groep actief aan de slag gaan in het museum? Of nog: kiest die voor een tussenvorm?

Eenmaal die keuzes zijn gemaakt kunnen doelen voor het concrete historisch museumbezoek worden vastgelegd. Afhankelijk van de gemaakte keuze zijn hier zowel de leerkracht als de museumgids en -educator aan zet, al dan niet in samenspel. Dat er doelen worden vooropgesteld heeft een resem voordelen:

1. Dat moedigt reflectie aan over de plek van het museumbezoek in het geheel van het geschiedeniscurriculum van een jaar of graad, op school. Het draagt ertoe bij dat het bezoek niet geïsoleerd gebeurt, maar ingebed wordt in de reguliere flow van lessen geschiedenis.
2. Het optimaliseert het leereffect van het historisch museumbezoek. Het bepalen van concrete doelen doet immers meteen ook nadenken over de selectie van concrete leerinhouden om ze te bereiken en van specifieke leer- en onderwijsactiviteiten; ook doet het nadenken over de wijze van interactie tussen leerlingen en museum; daarnaast veronderstelt het reflectie over de voorbereiding van het bezoek (welke voorkennis hebben leerlingen nodig om het museumbezoek te kunnen plaatsen?), evenals de naverwerking. Kort gezegd komt het erop neer dat doelen reflectie over *constructive alignment* uitlokken: hoe kan je de concrete uitrol van het museumbezoek (naar inhouden en aanpak, werkvormen) afstemmen op de gestelde doelen? [Module 4](#) gaat hier overigens voort op in.
3. Het stimuleert een dialoog tussen school en museum (zie ook [module 5](#)). Om het leereffect van het bezoek te optimaliseren is voorafgaandelijk aan het bezoek een dergelijke dialoog eigenlijk onontbeerlijk. Gesteld dat de leerkracht met een museumgids of -educator werkt, is het van belang dat die laatste een zicht krijgt op zowel de voorkennis van de

leerlingen, de samenstelling van de klasgroep en hun achtergrondkenmerken, hun interesses, mogelijke gevoeligheden etc. Dat laat toe dat de gids of educator de voorkennis kan opfrissen en hierop kan voortbouwen om nieuwe kennis een plaats te geven binnen wat al geleerd is. Dat vermijdt tevens nodeloze herhaling. Tezelfdertijd kan de gids inspelen (of net niet) op specifieke gevoeligheden binnen de klasgroep, op specifieke interesses etc. Ook als wordt gekozen voor een activiteit waarbij leerlingen individueel of in groep zelfstandig aan de slag gaan in het historisch museum is dialoog van belang. Kan deze werkvorm bijvoorbeeld überhaupt? En zo ja, waarmee wordt best rekening gehouden? Faciliteert de opstelling deze aanpak? Wat zijn aandachtspunten? Etc.

Anderzijds, wanneer je als leerkracht kiest uit het bestaande aanbod van een historisch museum (dat bijvoorbeeld rondleidingen en interactieve workshops bevat), bestaat er de mogelijkheid dat de doelen die het museum aan dat aanbod koppelt niet helemaal overeenstemmen of zelfs sterk verschillen met wat je zelf als leerkracht wenst te bereiken. Mogelijks hanteert het museum, niet geheel onlogisch, andere kaders dan het curriculaire om haar aanbod vorm te geven (bijvoorbeeld richtlijnen vanuit de bredere, nationale en internationale) erfgoed- en museumsector. Ook in dat geval is voorafgaand overleg en afstemming wenselijk, in het licht van de drie voordelen die hierboven werden besproken. Bij gebrek aan dergelijk overleg, ontstaat er mogelijks grote overlap of net een groot contrast tussen de geschiedenisles en het museumbezoek, wat niet per definitie problematisch is maar veelal het maximale educatieve potentieel van een historisch museumbezoek en de complementariteit van klas en museum ondermijnt.

2.3. Soorten doelen

Doorheen een historisch museumbezoek kunnen heel wat doelen worden gerealiseerd. Er kan worden gekozen uit een brede waaier. Schep et al. (2015) ondernamen een verkennende studie naar mogelijke leeruitkomsten van een museumbezoek met leerlingen. Ze definiëren die als “de affectieve opbrengsten, attituden, kennis, inzichten, en vaardigheden die leerlingen ontwikkelen als resultaat van het actief volgen van een rondleiding in een kunstmuseum of historisch museum” (p. 34). De focus ligt dus op doelen gekoppeld aan een gegidst bezoek aan een historisch museum; uiteraard gelden die doelen evenzeer voor andere vormen van historisch museumbezoek. Ze identificeerden via een literatuurstudie mogelijke doelen, die ze vervolgens voorlegden aan een expertpanel; na aanscherping van de lijst werd de lijst van mogelijke doelen voorgelegd aan experts in geschiedenisonderwijs en historische museumeducatie, waarna ze voort werd gefinaliseerd. Deze werkwijze resulteerde in dit overzicht van twaalf doelen, relevant voor educatieve rondleidingen in historische musea (Schep et al., 2015, p. 46):

Categorie	Leeruitkomst De leerling
Affectief	1. heeft de rondleiding als plezierig ervaren
Attitude	2. wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis 3. ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
Identiteit	4. leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
Kennis en begrip	5. ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden 6. heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan

	7. verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
Vaardigheden	8. leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een persoon uit het verleden
	9. leert representaties van het verleden kritisch analyseren
	10. leert historische vragen stellen
	11. leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen
	12. leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst

Bemerk meteen dat deze twaalf doelen zijn ondergebracht in vijf verschillende categorieën:

1. De **affectieve** categorie heeft betrekking op doelen verbonden aan 'affect', een psychologisch begrip dat verwijst naar de waarneembare uiting van iemands stemming of emotionele toestand. Emoties zijn sociaal-geconstrueerd, maar vormen tegelijk een persoonlijke uitdrukking van iemands 'zijn', van iemands perspectief, opvatting en positie, van iemands bewuste en/of onbewuste oordelen over een specifieke (historische) thematiek. Primaire, basale emoties zijn bijvoorbeeld angst, woede, afkeer, verdriet, geluk, verbazing. Sociale emoties, die in groep worden beleefd, zijn bijvoorbeeld sympathie, verwarring, schaamte, schuldgevoel, bewondering/ontzag, opgetogenheid, dankbaarheid, trots, afgunst, verontwaardiging, minachting, medeleven/mededogen. Omdat leerlingen niet alleen cognitieve maar ook affectieve wezens zijn, spelen emoties sowieso een rol in leren over het verleden. Leerlingen voelen zich vaak spontaan emotioneel betrokken op het verleden.
2. De **attitudinale** categorie verwijst naar de houding die leerlingen aannemen ten opzichte van leren in specifieke situaties en over inhouden; tevens kan ze ook verwijzen naar houdingen die leerlingen als leden van de samenleving (als burgers) aannemen.
3. De categorie rond **identiteit** is verbonden met de vraag naar wie 'ik' ben, en wie 'wij' zijn. Een omschrijving van identiteit is het menselijk vermogen om te weten 'wie is wie'. Dit houdt in dat wij weten hoe wij zijn, weten wie anderen zijn, die op hun beurt weten wie wij zijn; wij weten wie zij denken dat we zijn, etc. Het betreft het in kaart brengen van de menselijke wereld en onze plaats daarin, als individuen en als leden van groepen. De term verwijst niet naar een (eind)product, dé identiteit, maar naar een proces van identificatie.
4. **Kennis en begrip** als categorie heeft betrekking op het inzicht dat leerlingen doorheen een historisch museumbezoek opdoen over aspecten van het verleden (wat gebeurde er vroeger?), en van de complexe relatie tussen verleden en heden (in hoeverre werkt het verleden door tot op vandaag? Hoe gaan we vandaag met het verleden om? Hoe wordt het verleden gebruikt en misbruikt in allerlei maatschappelijke en politieke discoursen?).
5. De categorie **vaardigheden** verwijst naar inzicht opbouwen in geschiedenis: hoe komen wij tot kennis van het verleden? Hoe kunnen we bijvoorbeeld iets over het verleden leren via objecten? Hoe komen historische verhalen tot stand: hoe verbinden we historische feiten tot een verhaal? En is er slechts één verhaal mogelijk, of maken meerdere perspectieven verschillende verhalen mogelijk?

Deze categorisering illustreert duidelijk dat de doeloriëntatie van een historisch museumbezoek erg gevarieerd kan zijn: er bestaat een brede waaier aan doelen, gaande van cognitie tot affectie, van algemeen inzicht in het verleden tot inzicht in de eigen relatie tot het verleden, van kennen tot kunnen. In het vastleggen van doelen denkt elke actor (of het nu een leerkracht, of een gids, of een educator is) best na over wat de meerwaarde is van het historisch museumbezoek ten opzichte van de klaspraktijk. Wat kan via het bezoek beter bewerkstelligd worden dan in de klas? Dat kan heel wat zijn: interesse opwekken voor een specifiek verleden, ruimte bieden voor een emotioneel-affectieve omgang met het verleden of voor *in situ* dialoog voeren (over bijvoorbeeld migratie, oorlog, kolonialisme) vanuit de confrontatie met specifieke verhalen en objecten, kennis en inzicht verdiepen rond een specifieke historische thematiek door van de expertise van het museum en diens medewerkers gebruik te maken, leerlingen kritisch laten kijken naar objecten en museumsites als geheel etc.

Bij de categorisering valt een belangrijke kanttekening te maken, met name dat die (onvermijdelijk) wat artificieel is. Al zijn de doelen in aparte categorieën ondergebracht: ze vertonen toch de nodige overlap, en bevatten veelal aspecten uit verschillende categorieën. Denken we bijvoorbeeld aan de vaardigheid 'De leerling leert representaties van het verleden kritisch analyseren': dit doel staat natuurlijk nooit op zich. Doorheen het aanleren van deze vaardigheid doet een leerling ook kennis en begrip van het verleden op. Deze vaardigheid wordt immers niet aangeleerd op basis van spreekwoordelijke gebakken lucht, maar is gelinkt aan concrete historische inhouden, en bronnen. De leerling doet met andere woorden ook 'kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen op'.

Als in *Kazerne Dossin* spotprenten worden getoond uit het interbellum waarop Joden erg stereotiep worden afgebeeld, leren leerlingen via analyse hiervan niet louter hoe ze stereotypering kunnen herkennen in spotprenten en andere visuele bronnen; evengoed leren ze over het internationale politieke en sociale klimaat in het interbellum, en het (waarom van het) antisemitisme dat toen welig tierde.

Hetzelfde geldt voor het doel 'De leerling leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen'. Terwijl die dit doet, en of dat nu over migratie, oorlog, racisme en discriminatie, media, voedingsgewoonten etc. gaat, leert de leerling meteen ook over 'historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen', verwerft die 'inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden', wordt die in staat gesteld representaties van het verleden kritisch te analyseren' en leert die ook 'verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst'.

In het *AfricaMuseum* wordt de leerling bij binnenkomst geconfronteerd met de ruimte *Let's Talk About Racism!* Hier leert de leerling over hoe 'wij' naar 'zij' kijkt, hoe sommige witte mensen kijken naar mensen van een andere kleur, en hoe stereotypering zich in de wereld voordoet. Doorheen een museumbezoek kan die leerling – als het bezoek daarop is toegespitst – leren over allerlei episodes in het verleden waarin hedendaags racisme is geworteld, kan die leren hoe representaties van zwarte mensen en van Afrika als continent kritisch kunnen worden geanalyseerd, en kan die inzicht opbouwen in hoe stereotypen over zwarte mensen uit de koloniale propaganda in het verleden tot op vandaag blijven doorwerken. Meteen stelt dat de leerling in staat verbanden te leggen tussen verleden en heden, en na te denken over hoe hier naar de toekomst toe mee om te gaan.

Een tweede kanttekening bij de twaalf doelen is dat die niet per se exhaustief zijn. Ze kwamen uiteraard wel tot stand via wetenschappelijke methodes, maar zijn tegelijk onderhevig aan een

zekere selectiebias (in termen van welke experts betrokken werden – iets wat onvermijdelijk is, en de onderzoekers uiteraard niet ten kwade te duiden valt), en zijn ook gecontextualiseerd in tijd en ruimte. Hiermee bedoelen we dat in de tussentijd van de afgelopen tien jaren inzichten zijn gewijzigd, situaties zijn veranderd, en nu meer oog kan zijn gegroeid voor andere doelen. De meest recente internationale museumdefinitie (ICOM, 2022) hecht bijvoorbeeld veel belang aan toegankelijkheid, inclusiviteit, diversiteit en duurzaamheid. Die concepten sijpelen ook door in de Vlaamse museum- en erfgoedsector, zoals blijkt uit het recente charter ‘musea in dialoog met de samenleving’.¹ Er zijn met andere woorden nog wel meer doelen denkbaar.

Denken we bijvoorbeeld aan de affectieve doelen. Nu is enkel een doel opgenomen rond plezier beleven aan een rondleiding. Evengoed echter zou een doel kunnen gewijd worden aan kritisch emotioneel bewustzijn. *Critical emotional awareness* verwijst naar het vermogen om eigen emoties en die van anderen bewust te ervaren, herkennen, analyseren en kritisch te benaderen binnen een bredere maatschappelijke, historische en culturele context.² In het kader van een museumbezoek met een klasgroep leerlingen uit het secundair onderwijs betekent dit dat leerlingen niet alleen eigen emoties kunnen voelen bij wat ze zien (zoals verdriet, woede, schaamte of trots) en die bij anderen herkennen, maar deze gevoelens ook leren uiten, plaatsen, bevragen, erover in dialoog gaan en gebruiken als startpunt voor kritisch denken en voor leren. Dit toont, zoals verschillende onderzoekers benadrukken, tevens goed aan hoe het verbinden van cognitief en emotioneel-affectief leren een sleutel is tot een succesvolle museumbezoekervaring.³ Bovendien wordt meteen opnieuw duidelijk dat een dergelijk doel zich niet louter bevindt binnen de categorie affect, maar ook aspecten van andere categorieën insluit.

Een categorie die wat buiten beeld blijft in voornoemd overzicht is die van ‘burgerschap’. Evengoed zijn ook hierover doelen denkbaar, bijvoorbeeld dat leerlingen het belang inzien van regels en afspraken in de democratische rechtsstaat, mensenrechten willen respecteren, bereid zijn zich uit te spreken tegen onrecht, zich in te zetten voor ideeën als vrijheid en gelijkheid etc. Bemerk overigens dat er zich hier een overlap voordoet met de categorie ‘attitudes’, en dat voornoemde mogelijke doelen uitgaan van een specifieke invulling van burgerschap.

Geheel illustratief een niet-exhaustief overzicht van andere doelen die een combinatie van elementen uit verschillende categorieën insluiten:

1. De leerlingen begrijpen en waarderen de rol van historische musea in het bewaren van erfgoed.
2. De leerlingen begrijpen het belang van behoud en bescherming van materieel en immaterieel cultureel erfgoed.
3. De leerlingen ontwikkelen respect voor (de bewaring van) historische artefacten.
4. De leerlingen verwoorden hoe verhalen en gebeurtenissen uit het verleden betekenisvol kunnen zijn voor het eigen leven nu, en de opbouw van een persoonlijke en collectieve identiteit.
5. De leerlingen herkennen dat historische thema's emoties kunnen oproepen, zoals ontroering, verwarring, boosheid of empathie, en leren deze gevoelens te benoemen en te begrijpen.

¹ Vlaams Museumoverleg, ICOM Belgium Flanders en FARO (2025). *Charter / Musea in dialoog met de samenleving. Actief, geëngageerd en wederkerig*. Brussel: Faro. <https://faro.be/publicaties/charter-musea-dialoog-met-de-samenleving-actief-geengageerd-en-wederkerig> (BIJLAGE 2)

² Ojala, M. (2023). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1109–1120.

³ Geerts, B. (2024). Instructie in historische musea: wat we weten uit twee decennia onderzoek. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 28(2), 17–22. Zie ook Geerts, B., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuyse, K. (2024). Instructing students in history museums: A systematic literature review. *Historical Encounters-A Journal of Historical Consciousness Historical Cultures and History Education*, 11(1), 180–202.

6. De leerlingen leren tijdens het dialogeren over de emoties die ze ervaren van elkaar.
7. De leerlingen verkennen waar hun eigen emotionele reacties vandaan komen en verbinden die met persoonlijke ervaringen, waarden of achtergronden.
8. De leerlingen reflecteren op het feit dat anderen mogelijk anders reageren op dezelfde historische inhoud, en tonen begrip voor die verschillende perspectieven.
9. De leerlingen ontwikkelen gevoeligheid voor de impact die gevoelige of beladen geschiedenissen kunnen hebben op henzelf en op anderen, en leren hierover op een respectvolle manier in gesprek gaan.
10. De leerlingen begrijpen dat ook zij zelf een verantwoordelijkheid dragen binnen de democratische rechtsstaat.
11. De leerlingen bouwen kennis op van actiemogelijkheden om in de samenleving actie te ondernemen, zoals bijvoorbeeld stemmen, protesteren, sociale hulp bieden, zich verenigen, een petitie starten, protestmarsen, politiek engagement nemen, zich engageren in het middenveld.

2.4. Doelen gekoppeld aan historisch denken

Hierboven zijn we voor het identificeren van doelen uitgegaan van (de literatuur over en praktijk van) historische museumeducatie zelf, in z'n eigen recht en logica, met het onderzoek van Schep et al. (2015) als startpunt. Op de keper beschouwd lopen eigenlijk veel van die doelen gelijk met die van geschiedenisonderwijs en historisch denken als centraal einddoel daarbinnen (in [module 2](#) wordt 'historisch denken' geïntroduceerd; in [module 3](#) wordt de notie concreet uitgediept). Enkel de terminologie verschilt:

1. Historisch denken streeft naar de opbouw van een historisch referentiekader, wat Schep et al. (2015) benoemen als 'kennis en begrip' (van het verleden);
2. Historisch reflecteren met en over bronnen houdt verband met aspecten onder de categorie 'vaardigheden';
3. 'Tot beargumenteerde beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven' zit verspreid over 'attitude', 'kennis en begrip', en 'vaardigheden'
4. 'De complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden' zit eveneens verspreid over 'attitude', 'identiteit', 'kennis en begrip', 'vaardigheden' en 'affect' (als dit meer behelst dan 'plezier' alleen).
5. 'Historische vragen stellen' valt letterlijk samen met een doel onder 'vaardigheden'.

Dit vormt een belangrijke vaststelling om twee redenen:

1. Het gelijklopende karakter van de doelen vanuit beide invalshoeken toont aan hoe geschiedenis op school en in het historisch museum complementair kunnen ageren en elkaar kunnen versterken. Er hoeft dus geen 'tegenstelling' of 'spanningsveld' tussen beide te bestaan.
2. De verschillende terminologie die gehanteerd wordt in beide 'werelden' riskeert dat een dialoog bemoeilijkt wordt en er naast elkaar gepraat wordt. Dit toont het belang aan voor de verschillende betrokken actoren (leerkrachten, museumgidsen en educatoren) om zich vertrouwd te maken met elkaars denkkaders en bijhorend jargon, om een open dialoog, kruisbestuiving en leerwinst te realiseren.

2.5. Het concreet formuleren van doelen

Concrete doelen voor een historisch museumbezoek kan je op twee manieren ordenen: volgens de categorieën van leeruitkomsten in historische musea volgens Schep en collega's, of volgens de vijf krachtlijnen van historisch denken. Welke ordening je kiest is minder belangrijk dan het pure feit dat je er één kiest. Ze helpt immers expliciet te reflecteren over en bewust te kiezen uit de grote variatie aan aspecten om te betrekken in het bezoek.

Bij de formulering van doelstellingen kan gevarieerd worden in beheersingsniveau van wat je nastreeft. Hier komen we meteen uit bij de welbekende taxonomie van de Amerikaanse psycholoog Benjamin Bloom, ontwikkeld als algemeen model voor de doelstellingen van het leerproces, en bij de herziene versie ervan.⁴ Die onderscheidt verschillende niveaus, oplopend in moeilijkheidsgraad:

(1) **onthouden**: het kunnen herkennen en herinneren van informatie, feiten of concepten; (2) **begrijpen**: het interpreteren van informatie, voorbeelden geven, samenvatten, zaken vergelijken en associëren etc.; (3) **toepassen**: het geleerde toepassen in nieuwe situaties, uitvoeren en implementeren binnen praktische contexten (bijvoorbeeld het begrip 'stereotypering' of 'vijandbeeld' kunnen toepassen op verschillende objecten in een historisch museum); (4) **analyseren**: verschillende onderdelen onderscheiden, informatie organiseren, attributen toekennen en relaties tussen elementen vergelijken (bijvoorbeeld het aangeven van verbanden tussen de slechte leefomstandigheden van mensen, hun contacten met familie- en dorpsgenoten in andere gebieden, de hoop op een beter leven, de verbeterde transportmogelijkheden etc. in het verklaren van migratiebewegingen); (5) **evalueren**: het controleren en beoordelen van informatie, ideeën of situaties en kritische opmerkingen en beoordelingen formuleren; en (6) **creëren**: het ontwikkelen en plannen van originele ideeën, concepten of producten door bestaande kennis en vaardigheden te combineren (bijvoorbeeld het nadenken over hoe jij een specifieke zaal in een historisch museum zou herinrichten, mocht je de kans krijgen: welke objecten behoud je, welke niet? Welke uitleg voorzie je erbij?).

Bij het bedenken van concrete lesdoelstellingen wordt best de nodige aandacht besteed aan de formulering ervan. Het gaat daarbij niet zozeer om puur talige aspecten, maar wel om een aantal specifieke stelregels:

- ✎ Formuleer de doelen vanuit leerlingperspectief. Het is immers de leerling die moet leren, en leerwinst kunnen boeken.
- ✎ Formuleer je doelen concreet. Wees specifiek genoeg over wat je precies wil bereiken. Het is te vaag om te stellen dat je inzicht wil bijbrengen over de Eerste Wereldoorlog. Welke aspecten van die *Groote Oorlog* wil je specifiek voor het voetlicht brengen? Wil je bijvoorbeeld tijdens een bezoek aan het *In Flanders Fields Museum* vooral inzetten op (het probleem van) de oorzaken, op het militaire verloop ervan, op de gevolgen ervan voor soldaten en voor burgers, op de multiculturele aanwezigheid aan het front, op de gevolgen, op de gruwel van oorlog, op het verzet tegen oorlog, etc.?
- ✎ Formuleer de doelen operationeel en evalueerbaar, in termen van concreet waarneembaar gedrag. Zo kan je voor jezelf nagaan of je jouw doelen effectief ook realiseert. Werkwoorden

⁴ https://expertisecentrumkunsttheorie.nl/wpcontent/uploads/kunst_leeractiviteiten_v2020.pdf

als 'weten', 'kennen' zeggen niet altijd zoveel. Beter is dan gebruik te maken van werkwoorden als herkennen, opnoemen, uitleggen, toelichten, beargumenteren.

3. Een oefening op doeloriëntatie

Om je voort vertrouwd te maken met de mogelijke doelen die een museumbezoek kan nastreven, nodigen we je uit deze korte beschrijving door te nemen van een rondleiding in het *Red Star Line Museum* in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven*. De rondleiding is bedoeld voor leerlingen van de derde graad secundair onderwijs. We laten daarbij de voorbereidende les en de naverwerking die op school, in de klas plaatsvindt buiten beschouwing.⁵

Concrete opdracht

1. Neem de korte beschrijving door van een rondleiding in het *Red Star Line Museum* in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven* (https://redstarline.be/sites/redstarline/files/Rondleiding_NT2.pdf; of **BIJLAGE 1**), bedoeld voor klasgroepen derde graad secundair onderwijs.
2. Welke doelen die de rondleiding nastreeft herken je doorheen de bundel? Noteer ze, waarbij je de categorisering van Schep et al. (2015) hanteert; creëer gerust bijkomende categorieën.
3. Bekijk de rondleiding door de bril van historisch denken. Welke krachtlijnen komen wel/niet aan bod?
4. Vanuit het totaaloverzicht dat je opstelt na het doornemen van de ganse bundel: hoe schat je het geheel der doelen in? Zou jij ook deze doelen nastreven? Of zou je andere accenten leggen? Zie je zelf extra- of andere mogelijkheden?

Op de volgende pagina's vind je een suggestieantwoord.

⁵ <https://redstarline.be/sites/redstarline/files/leerkrachtenbundel.pdf>

De bundel streeft een variëteit aan doelen na, geordend volgens de categorisering van historische museumeducatie (Schip et al., 2015):

Categorie	Leeruitkomst De leerling	
Affectief	1. heeft de rondleiding als plezierig ervaren	Dit doel is moeilijk te beoordelen vanuit een papieren beschrijving, maar het lijkt er in elk geval op dat het voorstel rondleiding hier alleszins een goede poging toe onderneemt, en er aandacht aan besteedt, inhoudelijk zowel als didactisch.
Attitude	2. wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis	De nieuwsgierigheid wordt op verschillende momenten doorheen de rondleiding gewekt, op heel uiteenlopende manieren: door de aandacht te trekken op specifieke objecten, door aan de leerlingen verrassende kennis aan te reiken (bijvoorbeeld over de sociale stratificatie op de schepen van de RSL), door de inhoud van de rondleiding te betrekken op het eigen leven van de leerlingen en hun familiegeschiedenis, door de afwisseling in werkvormen, door de verscheidenheid in bronnenmateriaal dat aan bod komt (objecten, tekst, (audio)visueel materiaal, door de verbinding van cognitieve met affectieve elementen (via ontroerende verhalen bijvoorbeeld), etc.
	3. ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden	Door inzicht te bieden in de motieven van migranten in het verleden om te verhuizen wordt een open houding zeker aangemoedigd.
Identiteit	4. leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen	De leerling wordt uitgedaagd zichzelf, medeleerlingen en de wereld in het migratieverhaal te situeren, door vragen die aan het begin en doorheen de rondleiding worden gesteld.
Kennis en begrip	5. ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden	De rondleiding zet mooi in op de verbinding tussen kennis/inzicht, verhaal en objecten. Dat maakt dit specifieke verleden van migratie des te tastbaarder. De historische inzichten worden aangebracht via verhalen, die gecomplementeerd worden door tastbare objecten, die maken dat de leerlingen dit als 'echt' ervaren. Ook de nauwe band met de fysieke omgeving van het museum zelf bevordert dit.
	6. heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan	De rondleiding zet in op kennis en inzicht van het migratieverleden, op macrovlak (via bijvoorbeeld push- en pullfactoren) en op microvlak (via persoonlijke en lokale verhalen).
Vaardigheden	7. leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een	Dat gebeurt op verschillende plaatsen, bijvoorbeeld bij de vraag hoe zij tien dagen aan boord van een schip zouden doorbrengen, zonder televisie, computers of telefoons. Eenvoudig is dat uiteraard niet voor leerlingen, om zich dat in te beelden; het

	persoon uit het verleden	hangt ook af van in welke migrant ze zich precies moeten inleven (vanwaar kwam die bijvoorbeeld? Welke reis had die er al op zitten?). Maar in elk geval is het wel een prikkelende vraag, die leerlingen uitnodigt historische inleving te ontwikkelen.
	8. leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen	De rondleiding zet systematisch in op het contextualiseren van objecten en gebeurtenissen, door ze te verbinden aan verhalen, en aan het grotere plaatje van migratiegeschiedenis.
	9. leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst	Dit gebeurt zeker bij de beginvragen aan halte 1: • Wie is er al eens verhuisd of wiens familie? Van waar naar waar? Kan je die ervaring beschrijven? • Wie heeft er zelf ervaring met migratie? Kan je die ervaring beschrijven? • Wie heeft er al afscheid moeten nemen van iemand of iets? Welke gevoelens had je dan? Hierop wordt voorgebouwd in het vervolg van de rondleiding, en kunnen verbanden en vergelijkingen worden gelegd/gemaakt tussen verleden, heden en toekomst.

Doelen die niet aan bod komen zijn bijvoorbeeld:

- ✎ De leerling leert representaties van het verleden kritisch analyseren. Hier zet de rondleiding niet op in, wat een legitieme keuze is. Niet elk mogelijk doel hoeft en kan in elke rondleiding altijd aan bod komen. Er doen zich in de opstelling van het *Red Star Line Museum* zeker kansen voor in dit verband, maar opnieuw: we willen hier geenszins in een al te gemakkelijke deficit benadering vervallen. Een rondleiding is beperkt in duur, en vereist nu eenmaal keuzes maken.
- ✎ De leerling leert historische vragen stellen: hier is het eerder de begeleider van de rondleiding (gids of leerkracht) die de vragen stelt. Aan het begin van een rondleiding kan bijvoorbeeld ook ruimte gelaten worden voor eigen vragen van leerlingen: wat willen zij te weten gekomen? Wat vragen zij zich af bij een thema rond migratie? Maar opnieuw: het is evengoed legitiem om dit niet te doen.
- ✎ De leerling verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden: dit komt niet aan bod tijdens de rondleiding, maar wordt wel expliciet binnengebracht in de nabespreking. Dat brengt ons bij de belangrijke vaststelling dat je het identificeren van doelen niet hoeft te beperken tot enkel het historisch museumbezoek zelf, maar de doelen best inbedt in het geheel van ook voorbereidende les(sen) en naverwerking.
- ✎ Doelen verbonden aan burgerschap: leerlingen zouden kunnen worden uitgenodigd te reflecteren en te dialogeren over het beeld dat zij en de samenleving hebben van 'migranten', over hoe op een constructieve wijze met migratie om te gaan etc. opnieuw is het hier niet onze bedoeling te vervallen in een deficit benadering. Deze rondleiding maakte legitieme keuzes. Als je dit als doel zou nastreven, wat evenzeer legitiem is, reserveer je best wat tijd hiervoor: dan moet je dus tegelijk nadenken over welke andere doelen je zou schrappen. Te overwegen valt ook hier weer om zaken in een voorbereidende les en nabespreking in te sluiten.

Bekeken door de bril van historisch denken zet de rondleiding vooral in op deze krachtlijnen:

- ✎ Historische vragen stellen: al worden die wel gemodelleerd door de begeleider (gids of leerkracht), eerder dan dat ze ontlokt worden aan de leerlingen.
- ✎ Een historisch referentiekader opbouwen steekt sterk in de rondleiding; toegespitst op de 19^{de} en 20^{ste} eeuw, in een brede ruimtelijke en samenlevingscontext (Azië-Europa-Noord-Amerika).
- ✎ Er is vooral sprake van reflecteren met bronnen, niet zozeer over bronnen (zie module 3).
- ✎ 'Tot historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven' zit verweven in de rondleiding, op verschillende plaatsen (bijvoorbeeld de verschillende klassen op het schip, de

perspectieven van succesvolle en minder succesvolle migranten, van migranten en lokale bevolking etc.).

- ☞ 'De complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden' komt doorheen de rondleiding meermaals aan bod, aan het begin zowel als doorheen de rondleiding. Ook in de naverwerking is die aanwezig.

4. Bijkomende praktijkvoorbeelden

Treasured Belongings. The Hahn Family & The Search For A Stolen Legacy van het Vancouver Holocaust Education Centre (zie **BIJLAGE 3**) biedt een bijkomend praktijkvoorbeeld van doeloriëntatie. Hierin gaan de doelen sterk uit van aspecten van historisch denken (volgens de Canadese invulling ervan).

5. Doeloriëntatie van een historisch museumbezoek: vuistregels

1

Denk bewust en expliciet na over te bereiken doelen: die geven immers richting aan het museumbezoek en bewaken dat het leren door en leerwinst boeken bij leerlingen voorop staat.

2

Ga in wederzijdse dialoog tussen school (leerkracht) en historisch museum (educator/gids) over de na te streven doelen (met inbegrip van wat eerder al aan bod kwam, en nog aan bod zal komen).

3

Zoek in de doelen de meerwaarde die het museumbezoek heeft ten opzichte van de klaspraktijk.

4

Varieer in doelen: selecteer er...

- ☞ uit verschillende (niet per se alle) categorieën volgens Schep et al. (2015) en krachtlijnen van historisch denken
- ☞ van verschillende beheersingsniveaus

5

Formuleer doelen vanuit leerlingenperspectief: hun leerproces en -winst staat immers voorop.

6

Formuleer doelen concreet genoeg, en evalueerbaar.

7

Wees je ervan bewust dat je doelen nadien inhoud zowel als aanpak (werkvormen) zullen sturen. Heb dus aandacht voor beide, en sluit zeker in de doelen in hoe je leerlingbetrokkenheid zal realiseren.

6. Meer lezen?

Geerts, B. (2024). Instructie in historische musea: wat we weten uit twee decennia onderzoek. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 28(2), 17-22.

International Council of Museums (2022). *Museum Definition*.
<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition>

Schep, M. & Kintz, P., m.m.v. Bijvoets, N., van Boxtel, C., van Gessel, H., Jorna, F., van de Kamp, M.-T. & van Schaik, M.-J. (2017). *Rondleiden is een vak. De rondleider in kunst- en historische musea*. Amsterdam: Universiteit Amsterdam, het Rijksmuseum Amsterdam, het Stedelijk Museum Amsterdam en het Van Gogh Museum.

<https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2020/02/rondleiden-is-een-vak.pdf>

Schep, M., van Boxtel, C. & Noordegraaf, J. (2015). Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 33-54.

<https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2021/01/cultuur-plus-educatie-42.pdf>

Van Nieuwenhuijse, K., et al. (2025). *Historisch leren denken. Handboek geschiedenisdidactiek*. Leuven: Acco.

Vlaams Museumoverleg, ICOM Belgium Flanders & FARO (2025). *Charter: musea in dialoog met de samenleving. Actief, geëngageerd en wederkerig*. Brussel: Faro.

<https://faro.be/publicaties/charter-musea-dialoog-met-de-samenleving-actief-geengageerd-en-wederkerig>